

# “Artistry” en formación de maestros y la docencia como arte

Gloria Jové ([gjove@pip.udl.cat](mailto:gjove@pip.udl.cat))

Profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología, Universidad de Lleida,

## Para empezar....

Esta comunicación pretende mostrar y analizar las relaciones entre mi docencia y el concepto de “Artistry” para mejorar lo que estoy haciendo como profesora en formación de maestros. Eisner (2003) define “Artistry” como aquellas cualidades que los profesores podemos aprender de las artes y que al incorporarlas en nuestra docencia ayuda a que ésta mejore. Estamos de acuerdo con Hernández, Ornellas, Petry, Hermosilla y Cid (2011) en que aprender a enseñar y a investigar en la universidad son tareas que nos requieren personalmente. Soy profesora de formación de maestros en la Universidad de Lleida y mi campo de estudio se focaliza en como los docentes somos capaces de generar situaciones y crear espacios en los que todos podamos aprender (Clarke, Egan, Fletcher, Ryan, 2006), a partir de procesos de reflexión y de investigación-acción de lo que hacemos.

Durante los 20 años que llevo en la docencia muchas cosas han cambiado y muchas cosas he aprendido, una de ellas es a reflexionar, a pensar e investigar para conocer, comprender y mejorar lo que estoy haciendo y dar respuesta a la pregunta: ¿Qué puedo hacer para mejorar lo que hago?

Los profesores universitarios que formamos maestros, reflexionamos, investigamos, decimos y escribimos sobre cómo han de ser los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, sobre los procesos que realizan los otros, en sus clases, con sus alumnos. Menos frecuente es que nuestro punto de mira en la investigación sea nuestra propia docencia.

Sharpe & Green (1975) afirman que los modelos que se concretan en la docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como alumnos durante toda nuestra escolarización que por lo que podemos aprender durante la formación tanto inicial como continua, a no ser que en ella se expliciten, se deconstruyan, se reconstruyan y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje que ayuden a pensar y concretar formas distintas. Mi experiencia y conocimientos me llevan a cuestionar: ¿Por qué en el mundo de la educación están tan arraigados algunos modelos docentes? ¿Por qué cuesta tanto de modificarlos? ¿Por qué se habla tanto de la necesidad del cambio y cuesta tanto su implementación y sobretodo su continuidad? Y por tanto ¿de qué manera podemos articular los espacios formativos para reconstruir estos modelos que llevamos tan entroncados? ¿De qué manera podemos provocar el deseo de mejora y cambio en nosotros y en nuestros estudiantes, en nuestro caso futuros maestros? En el trabajo publicado ¿Cómo mejoro lo que estoy haciendo como profesora de maestros y investigadora a través de la reflexión? Jové (2011), se destacaba la necesidad por parte de los profesores universitarios que formamos maestros, de reflexionar y escribir sobre lo que hacemos, para mejorarlo.

Muchos son los textos y contextos psicopedagógicos, psicológicos, sociológicos, históricos... con los que podemos generar dicho conocimiento y así era como lo hacía y como lo hago.

En 2003 en Lleida abrió sus puertas el centro de arte contemporáneo La Panera y tuve un encuentro con las educadoras del servicio educativo, que generó posteriormente el proyecto Educ-arte / Educa(r) t proyecto de trabajo en red entre la Facultad de Educación, algunas escuelas y el Centro de Arte (Jové, Ayuso, Sanjuan, Cano, Zapater, 2009) ( Jové, Betrian, 2012 ) (Jove, Ayuso, Betrian, 2012). Este proyecto se está desarrollando desde la concepción del espacio híbrido en el que el conocimiento académico, el práctico y el existente convergen en nuevas formas más horizontales de aprendizaje (Zeichner, 2010) y pretende generar procesos de aprendizaje para todos a través del arte, especialmente del arte contemporáneo. El arte como estrategia, el arte como experiencia (Dewey, 1934, 2008). ¿Y porque el arte? Por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los distintos horizontes que propone contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos (Eisner, 2003). Basándonos en O'Sullivan (2006) consideramos el arte como un potenciador de posibilidades y de mundos posibles y como una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomáticos ( Deleuze & Guattari. 1995). Estos autores acotan el término rizoma como un modelo de pensamiento que contrasta con el modelo de estructura jerárquico y arborescente que se organiza siempre partiendo de una base principal, a favor de una estructura caótica y conectada de formas múltiples. Ellos usan la metáfora del rizoma para explorar múltiples y variadas posibilidades de crecimiento. Así, el pensamiento rizomático es visto como nómada, en busca de nuevas posibilidades.

Desde que incorporamos en nuestra docencia el aprendizaje a través del arte, sentía que habían pasado cosas distintas, sentía crecimientos rizomáticos múltiples y diversos, y a pesar que todas las acciones y las decisiones en la docencia se realizaban en el marco de procesos de reflexión y investigación-acción, “había mucho ruido”. Deleuze & Guattari (1995) comentan que un material demasiado rico y que está muy territorializado suena muy fuerte y consigue una caja de resonancia que puede actuar como un agujero negro. Los estudiantes mostraban procesos distintos, mucho más ricos, mucho más intensos, y a veces difíciles de comprender. Sentía sus voces. Sentía el caos. Como Marta, estudiante futura maestra (Ver Figura1) necesitaba parar, sistematizar, analizar y reflexionar sobre lo que estaba pasando.



Figura 1: Marta Viladrich en el relato de su historia de vida hizo como la artista Anne James- Chaton en Portrait, 2005. Marta necesitaba parar y vació su bolso y viendo lo que llevaba en él, reflexionó sobre lo que le decía de ella misma.

Un referente claro en mi trabajo és Eisner (2003) cuando acota el concepto de Artistry. Propone la posibilidad de que el objetivo de la educación sea promover artistas, entendido ar-

tista no solo aquel que pinta, baila o es poeta, sino aquel que ha desarrollado las ideas, la sensibilidad, las estrategias y la imaginación para crear. Sus aportaciones intentan avanzar en la descripción de las maneras de pensamiento que las artes provocan, evocan, desarrollan y perfeccionan. Incorporar en nuestra docencia formas de pensamiento como imaginación, creatividad, exploración, experimentación, esfuerzo.... nos hace cualitativamente más inteligentes y humanos. Las cualidades que describe "Artistry" proponen estrategia para mejorar lo que hacemos y para generar procesos creativos que nos permitieran desarrollar nuestra docencia como arte para ayudar a los futuros maestros a desarrollar su docencia como arte, y contribuir a la mejora de lo que estamos haciendo.

## Interrogantes y metodología

Eisner en "Artistry" señala diferentes formas de pensamiento que es necesario incorporarlas en la docencia como estrategia de mejora, ¿las incorporo yo en mi docencia? y ¿cómo valoro si las incorporo? ¿Los trabajos escritos de mis estudiantes muestran características propias de "Artistry"?

La metodología utilizada fue el análisis de los trabajos escritos de mis estudiantes ya que me permitirían evidenciar si dichas características están presentes en mi docencia, y profundizar en el porqué éstas se han desarrollado. El análisis de sus trabajos y la escritura sobre ellos es lo "más valioso" para ayudarnos a comprender y a mejorar nuestra tarea docente e investigadora.

Los trabajos analizados formaban parte de la evaluación de la asignatura "Aspectos didácticos y organizativos de la atención a la diversidad". El trabajo pretende ayudarles a construir los relatos y las narrativas desde una perspectiva autobiográfica y autoetnográfica. En base a Hernández y Rifá (2011), apostar por esta perspectiva permite situar el relato de las experiencias, vivencias y conocimientos de las personas en el contexto social y cultural y ello ayuda a nuestros estudiantes a tomar conciencia de cómo construyen y reconstruyen su identidad como aprendices y como docentes. La propuesta que se hace a los estudiantes es: "tenéis que partir de una obra de arte de las que hemos trabajado y realizar todas aquellas conexiones, relaciones, interrelaciones que queráis con todo lo que creéis que habéis aprendido durante este curso. No había ninguna otra indicación, ni formal ni de contenido.

Los textos y contextos que los estudiantes recogen en sus trabajos fueron categorizados en base a los aspectos y las formas de pensamientos de propuestas por Eisner (2003)

## ¿Qué nos dicen sus voces?

Eisner (2003) considera, que los trabajos que proponemos como profesores han de permitir establecer "*múltiples relaciones*" y que sean "*relaciones de calidad*". Para ello propone la necesidad de que los estudiantes tomen decisiones y pueda emerger la heterogeneidad.

De los datos analizados podemos afirmar que todos los estudiantes (23) hacen referencia a la toma de decisiones al iniciar el trabajo y 15 de ellos han explicitado porque han decidido empezar por una obra y no por otra, así como también el tipo de relaciones que pretendían establecer.

Esther elige la obra Música incidental de Jorge Macchi (1998) y escribe:

Me impresionó mucho leer estas noticias en este pentagrama, cuando me di cuenta que son noticias que leo cada día y no me afectan como me afectaron a

través de esta obra. He hecho un puente con el libro de Susan Sontag “ante el dolor de los demás”... porque esta obra me ha hecho cuestionar si somos insensibles al dolor de los demás. Y ello me ha llevado a la Guerra, y lo he relacionado con dos obras que trabajamos en el instituto cuando hice historia del arte: La libertad guiando al pueblo de Delacroix y el Guernica de Picasso.

Olga relata:

Parto de la primera visita que hicimos en el Centro de arte a ver la exposición de Jornada de puertas abiertas donde pudimos ver los trabajos de las escuelas que hicieron a partir de las visitas al centro de Arte. Mi trabajo se centra mucho en las creencias y la formación del profesorado, aspecto muy importante para llegar a ser un buen maestro. Quiero comparar las diferentes maneras de trabajar y planificar unas actividades partiendo de una misma obra de arte. Y añade: ¿cada escuela, cada profesor ha concretado el trabajo teniendo en cuenta sus creencias, sus capacidades, sus intereses?

Observamos que las estudiantes han tenido que elegir y tomar una decisión. El punto de partida es muy distinto así como los propósitos que tienen y las relaciones y conexiones que establecen. Veamos algunas de estas relaciones.

Anna relaciona la obra de Mother Tongue de Zineb Sedira (2002) con el contexto Princip de Viana donde la mayor parte de los niños y niñas han de construir la lengua vehicular de aprendizaje ya que tienen otra lengua materna. Escribe:

Las dificultades comunicativas entre la abuela y la nieta que muestra la obra de Sedira son muy parecidas a situaciones que he vivido en el aula de acogida cuando estaba haciendo prácticas.

Y hay otros que muestran actitudes sociocríticas hacia el contexto escolar, su profesión y en el contexto social. Mireia escribe:

Mother Tongue de Zineb Sedira (2002) nos abre la puerta a la reflexión de cómo negociar mundos distintos que pueden chocar y estar en desacuerdo. Y añade: ¿Como maestros seremos capaces de ayudar a nuestros alumnos a dejar de ser extranjeros en su tierra (ya que han nacido en ella)?

Como podemos observar los estudiantes establecen relaciones con otras obras de arte, con experiencias propias como personas y como futuros maestros en el contexto de prácticas que forman parte de una comunidad y con marcos conceptuales de referencia.

El que haya tantas relaciones diferenciales y haya emergido la heterogeneidad desde una propuesta realizada en el grupo, es un indicador que la “*propuesta es abierta y flexible*” y que permite estructuras rizomáticas con múltiples conexiones e interrelaciones imaginables e inimaginables.

Los estudiantes tienen que partir de una obra, establecer puentes, volver a ella, establecer nuevas relaciones, retomando los trabajos hechos durante el curso. En este sentido, Eisner señala la importancia que los procesos que generemos sean procesos lentos para favorecer la conciencia de lo que estamos haciendo y que sean propuestas que “*ralentizan la percepción*”, para que les ayuden a mirar sus trabajos como temporales y provisionales.

Lara escribe: "el trabajo no lo dejo cerrado, sino que pretendo ir añadiendo cosas..."  
Anna relata:

Decidí partir de la exposición "Do de la vida" comisariada por Joan Vicente Aliaga (2008) porque es el primer trabajo que hice en esta asignatura...y ha sido una oportunidad para reprender lo que había elaborada y profundizar en ello.

Según Eisner (2003) el camino seguro al fracaso será confiar excesivamente en la planificación y para ello debemos promover en nuestras clases la *"búsqueda de la sorpresa"*. ¿Y como lo hacemos en nuestra docencia universitaria? No hay presentación de la asignatura, de este modo los estudiantes el primer día de clase son convocados en un centro de arte. Al llegar allí se les propone mirar y tomar apuntes de aquello que mas les sorprende, posteriormente realizamos la construcción de conocimiento conjunto a partir de lo que hemos observado, vivido y experimentado.. ¿Qué se espera el primer día de una asignatura de la universidad? ¿Qué solemos hacer los profesores el primer día de la asignatura? Lo más común es presentar el programa que incluye objetivos, metodología, ahora competencias, contenidos, criterios de evaluación, bibliografía... y que acaban retroalimentando muchos de los modelos que ya tenemos integrados. Si queremos aprender a imaginar y a desarrollar otros modelos posibles tenemos que atrevernos a realizarlos y mostrarlos. Para los estudiantes ello genera desconcierto, confusión, desorientación: *"¿Qué hacemos aquí?, ¿qué tiene que ver esto con la asignatura?"* lo manifestaban algunos... lo sentían y lo vivían todos.

La voz de nuestros alumnos evidencian el desconcierto inicial situándolo a la vez como aspecto clave para abrir miradas y posibilidades a otras maneras de enseñar y de aprender.

Empezar la materia de esta manera, ya les alerta que algo distinto pasará.

Lara dice:

¿La Panera? ¿Qué es esto de la Panera? ¿Un museo? Buff, ¿por qué tengo que ir a un museo si estoy haciendo magisterio?... No sabía el porqué de esta visita, pero cuando vi la exposición se me abrió la puerta de la imaginación...

Otro de los puntos que señala Eisner es la necesidad de explorar en la docencia la *"relación entre forma y contenido"*. Según este autor esta es inseparable y permite explorar la *"transdisciplinariedad"* para abrir miradas, perspectivas y establecer múltiples y diversas relaciones y posibilidades.

Todos los escritos de mis alumnos han hecho referencia a este aspecto.

Marta escribe sobre la obra *"Incidental music"* de Jorge Macchi (1998):

Veo la obra *Incidental music* de Jorge Macchi (1997), reflexiono sobre la multitud de mensajes de este tipo que hay en la televisión, y que continuamos comiendo como si nada...y cuando nos cambian la forma, es cuando nos hace darnos cuenta de ello.

Forma y contenido son un punto clave para entender mi propuesta. Lo que hago en mi docencia es incorporar el arte como mediador que nos permita construir conocimientos psicopedagógicos y ello supone principalmente un cambio en la forma. Quizás, ello ayuda a abrir miradas y buscar esta transdisciplinariedad en la propia docencia cuando el arte *"penetra"* y se interrelaciona con la pedagogía y las estrategias organizativas y metodológicas permitiendo

que emerjan, se concreten, se trabajen y se reconstruyan los contenidos propios de la materia. En palabras de Farrero (2012) el arte contemporáneo quizás ayuda a establecer posibilidades rizomáticas en cualquier disciplina para no quedarnos en ella sino como búsqueda de un espacio híbrido entre artes, pedagogía y otras disciplinas y que sean estos contextos los que favorezcan el desarrollo de la docencia como arte.

Finalmente Eisner invita a entender el arte como un *"supermercado de los sentidos o para los sentidos"*. Para ello hemos de motivar para el compromiso y el "embodiment", es decir, a la integración en el ser de las experiencias, de las vivencias y de los conocimientos para que puedan sentirse y vivirse en la corporalidad y que sean realmente formas de vida que nos conduzcan a la motivación, a la satisfacción y al compromiso con el trabajo realizado.

Esther escribe:

Me he absorbido tanto en este trabajo que iba por la calle y establecía relaciones con todo. ...sin querer hacia relaciones de la asignatura con la vida cotidiana.

### Para continuar...

En el análisis de los trabajos escritos de mis alumnos, ha emergido la heterogeneidad y sus "voces" muestran características de "Artistry" que según Eisner tendríamos que introducirlas en nuestra docencia para mejorar los procesos educativos y desarrollar procesos creativos en nosotros y en los futuros maestros a fin de desarrollar nuestra "docencia como arte". Stenhouse en 1988 publica *Artistry and Teaching*, trabajo que apostaba por el arte de la enseñanza en base a un aspecto crucial, el deseo del artista de mejorar su trabajo. De este modo Stenhouse apuesta por el profesor como artista de su docencia que tenga deseo de mejorar cada día lo que esta haciendo. El arte siempre tiene que ver con el cambio y podemos afirmar que solo se desarrolla en el cambio. Introducir el arte en mi docencia y crear situaciones de enseñanza aprendizaje y generar aprendizajes a través del arte, ha contribuido a que mi docencia tenga características de "Artistry". "Las voces de los estudiantes" nos dicen que la incorporación del arte en nuestra materia es vivida como una experiencia concretada desde la dialógica y la construcción conjunta. De una u otra forma el arte ha permitido el aprendizaje de mis alumnos, pero sobre todo que yo abra miradas y sea capaz de generar comunidades donde todos podamos crecer. Como profesores de futuros maestros debemos reconstruir nuestros propios modelos para que se muevan en el plano de la coherencia y de la consistencia entre lo que decimos, lo que hacemos, mostramos y somos. Como dice Eisner (2003) el proceso de los alumnos esta condicionado por aquello que como profesores somos capaces de ofrecer. Quizás, será necesario cambiar lo que hacemos en nuestros contextos de formación. Estas propuestas se están desarrollando en el grado de la titulación de maestro de primaria de la Universidad de Lleida y se han concretado en dos cursos de formación del profesorado universitario organizados por el ICE de la UdL con la propuesta "aprender y enseñar a través de los recursos comunitarios y a través del arte" dirigido al profesorado universitario. En él han participado profesores que imparten docencia en grados de ingeniería, enfermería, filología, medicina, maestros, psicología. Apostamos por introducir esta propuesta en la formación del profesorado universitario para que nos ayude en la mejora de lo que estamos haciendo como aprendices y como docente.

Esta reflexión y esta investigación-acción que forma parte de mi vida como docente – investigadora me ayuda a reconstruir mis modelos y por tanto me ayuda a mejorar lo que hago. Durante el proceso de investigación una pregunta emergía constantemente: ¿Como mis

alumnos y el arte contemporáneo me influyen para mejorar lo que estoy haciendo como profesora de maestros? Mis estudiantes, el trabajo en red, el arte en general y el arte contemporáneo en particular son mediadores culturales de los que ya no puedo ni quiero prescindir.

## Referencias

- Clarke, H, Egan, B., Fletcher, L, Ryan, C (2006). Creating case studies of practice through appreciative inquiry. *Educational Action Research*. V.14. n.3. pp.407- 422 <http://dx.doi.org/10.1080%2F09650790600847776>
- Deleuze, Guilles & Guattari, Felix. (1995). "Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia." 2º ed. Valencia, España: Pre-Textos.
- Dewey (1934, 2008) . *El arte como experiencia*. Madrid. Paidós
- Eisner, J (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational research*. V.47 3 2003. <http://dx.doi.org/10.1080%2F00313830308603>
- Farrero, M (2012) *Arteria: la docencia como arte*. Trabajo inédito de final de master "Educación inclusiva". UdL.
- Hernández, F., Ornellas, A., Petry, P., Hermosilla, P., y Cid, A. (2011). La construcción de la identidad en las narrativas autobiográficas de los docentes universitarios. En Hernández, F y Rifà, M. (Coord.), *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona : Octaedro
- Jové, G., Ayuso, H, Sanjuan, R, Cano, S., Zapater, A (2009) Educ...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos en Huerta, R. *Mentes sensibles*. Universidad de Valencia. Valencia
- Jové, G. (2011). How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? Reflection for action. A Learning walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, n. 19 pp. 261-278 n. 19 pp. 261-278. <http://dx.doi.org/10.1080%2F09650792.2011.600526>
- Jové, G. Betrian, E. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, 24(2) pp. 301-314
- Jové, G. Ayuso, H. Betrian, E. (2012). Proyecto "Educ-arte - Educa (r) t" : espacio híbrido. *Pulso* nº 35 pp. 177-196
- O'Sullivan, S. (2006) *Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond Representation*. Palgrave Macmillan. London. <http://dx.doi.org/10.1057%2F9780230512436>
- Sharpe and Green (1975). *Educational and social control. A study in progressive primary Education*. Routledge & Kegan Paul. London
- Stenhouse, L (1988). Artistry and Teaching. The teacher as focus of research and development. *Journal and Curriculum of supervision*. V. 4 n.1 pp. 43-51
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68 (24,2), 123-150